

[論 文]

子ども時代の回想と詩的表現による言語化の試み

保育者を目指す学生における子ども理解の深まりと視点の変容

桃 枝 智 子[※]

要 旨

本研究は、学生の子ども時代の体験を詩的表現によって言語化する試みを通し、保育実践の基本となる子ども理解の視点を培うことを目的とした「言語表現」の科目における授業研究である。学生が書いた詩、振り返りシートへの記述を研究資料とし、学生の子ども時代の回想と詩的表現のありよう、学生の子ども理解への気づきについて分析を行った。その結果、学生は子ども時代の体験を言語化することへの難しさを感じながらも、固有の子ども時代の体験を言語化していた。また、この試みを通し、学生は「子ども性」が自分自身に現在も存在していることへの気づきの機会となっていたこと、子ども理解については、理想やイメージではない現実としての子ども理解へ視点を深め変容させるきっかけとなっていたことが考えられた。さらに、保育者になる者としての立場から今回の演習を学びとして意味づけようとしていたことも確認された。

Key words：子ども時代の回想，体験の言語化，詩的表現，子ども理解

はじめに

保育の実践は、保育者主導のもとで一方的に活動を展開するものではなく、保育の対象である子どもを理解することから始まるとされる。「保育所保育指針解説」（厚生労働省 2018）、「幼稚園教育要領解説」（文部科学省 2018）、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）においても、保育の主体は子どもであり、子ども一人一人の育ちや内面を理解することは、保育計画・実践の基本であることが示されている。

子ども理解と言っても、保育における子ども理解は、何らかの尺度に基づいて子どもを評価することではない。保育の実践は、「身体を動かし、心を通わせ、全身の感覚をはたらかせてなすわざ」であり、「保育者が子どもと心を通わせて、1つの生活をつくり上げていく」（津守 1979：72）ものである。また、子どもは、「ことばや理くつにとらわれていない。ことばよりもさきに心が動き、体が動いている」（津守 1979：75）、「おとなの合理的、概念的理解の中にはいりきらない、未知なるものを内にふくんだ生きた存在」（津守 1979：20）である。そのため、保育者は表面的

※ 淑徳大学総合福祉学部講師

な子どもの姿のみを捉えようとするのではなく、子どもの言葉や行動の意味も含めて捉えていくことが求められる。すなわち、保育者は子どもを理解する際には、「子どもをじかに感じることでできる心を持つこと」（津守 1979：73）が重要であり、保育者自身の心持ちや身体のありようが、子ども一人一人への理解を大きく左右し、その結果、保育実践の質にも影響を与えるものと考えられる。

1. 保育者の子ども時代の体験と子ども理解

子どもを理解する側の保育者も、かつては大人の合理的な筋道には入りきらない「子ども」を生きてきた存在である。保育者の子ども時代の体験は、子ども理解において、どのような意味をもつのだろうか。

浜口（2003）は、保育者も「子ども」であったということは、「子ども」から「大人」に至る発達を保育者自身も経験しているということであり、その上で「子ども」を振り返ることは、「子どもは純粹だ」「子どもは素直だ」といった理想やイメージにしがみつかない現実の子どもとしての理解に欠かせない経験であると言う。また、保育の中で子どもが見せる行為や遊び、言葉などには、自分の幼児期の経験が重なって想起されることがあり、そのような想起から子どもを理解するきっかけが生まれることがあること、記憶をもとにした子ども理解をするには、保育者の底に流れている過去の経験を自由に引き出せる心身の開放性が重要となることを示唆している。

子ども理解とは、保育者の過去の体験を伴った「身体的行為」（津守 1997）の側面も持つと言える。

2. 子ども時代の体験の回想と言語化の可能性

津守（1979）は、幼いころの記憶を大人になってから思い起こすとき、その記憶がなければ現在の自分はないのではないかという経験を誰しもが持っているとし、体験の1つ1つは記憶に留まることなく消えてしまうものの、子ども時代の体験には人間の原体験が含まれており、子ども時代のその時に意味を持つのではなく生涯にわたって意味を持続けると論じている。「大人」、「子ども」それぞれは分断された存在ではなく連続した時間の中で生きる存在であり、子ども時代の体験もまた連続した時間の中で意味を変容させながら存在していくものであると考えられる。

また、矢野（2006：2014）は、子ども時代の体験について語るということは、自己の内なる他者としての「子どもの時間」を思い出すことであり、「他者としての子ども」の「私」との出会いであると論じる。矢野によると、子ども時代の体験とは、子ども時代には生きられはしたが、その体験とは言葉によって表現されることなく過ぎ去ったものであり、言葉によって描き出された子どもの私は、新たに見出された「他者としての子ども」であると言う。また、子ども時代の体験は、描いても描ききれない底なしの深さを持っており、一義的な言葉による定着や安易な理解を超えた生の不思議さが隠されていると論じている。「子どもの生のあり方がこのような体験

を生きるものであるとするならば、それは、概念的な用語でもって記述分析することはできない」(矢野 2014: 204)。このように矢野は体験の言語化の不可能性について述べる。それでは、どのように子ども時代の体験を言語化することは可能なのだろうか。矢野は、「言語化できないところにこそ体験の優れた価値がある」(矢野 2006: 115)と述べながらも、体験は詩的言語によって描くことができると様々な文学作品を紹介しながら論じている。そして、我々も体験を記述しようと試みた時、その記述は必ず文学作品の叙述形式やレトリックや言い回しに近づいていくことも示唆している。さらに、詩的言語で体験の「不可能の可能性」を実現しようとすることは、それ自体が深い生命的出来事の無限の余韻を内在させ、この言葉を聴くものも読むものにも描かれたものと同様の体験を生起させるとも論じている。

子ども時代の体験の言語化は、保育者養成や保育の場において、どのように行われているのだろうか。子ども時代の体験の言語化の試みについて江波(1977; 2003; 2005)は、保育者養成校の学生を対象に、既存の知識だけでは解釈できない曖昧な状況を打破する幼児理解の基礎的な学びへの導入として、学生自身による幼児期の具体的体験を回顧する試みを行っている。その結果、学生は自らの幼児期の体験を再び意識化することを通し、子ども自らのものの見方や感じ方の特色を改めて理解し、お互いの経験を読みあうことで他人の経験を理解できる自己を発見したことを示唆している。また、子ども時代の回想を扱った研究ではないが、体験の詩的表現による言語化については、保育者養成校初学者(1年生)を対象にした保育所での体験実習での体験を詩的表現によって省察した実践研究(金・岡本・桃枝・柳井 2017)、「科学的言語」では語りえぬ「不可視の事実」があることを根拠とし、自らが体験した保育の世界を詩的言語で表現し考察した本田(1974)の試みがある。

Ⅱ 本研究の目的・研究方法

このような背景をもとに、筆者は担当する科目「言語表現」の授業において、学生自らの子ども時代の体験を詩的表現によって言語化することを演習として試みた。授業のねらいは2つあった。

- ①自らの子ども時代の体験の言語化を通し、当時、言葉にならなかった自分の思いや気持ち、出来事について考える。
- ②詩の朗読会を通し、これまで抱いていた理想やイメージによる子ども理解から現実の子ども理解へと変容を図る。

本研究は、保育者を目指す学生の子どもの時代の回想と詩的表現、そして詩的表現による言語化の試みを通した学生の気づきについて検討する。

1. 対象

S大学（4年制）において筆者が担当する科目「言語表現」を履修した学生43名を対象とした。履修者は全員が2年生であり、保育士資格、幼稚園教諭普通免許状の取得を目指す課程に在籍していた。また、保育所や幼稚園等でのアルバイトないしボランティア経験はあるが、資格取得に係わる実習の経験はなかった。

2. 学生の子ども時代の回想と詩的表現への導入

学生の子ども時代の体験についての回想を喚起するための導入として、子どもの内面を描いた絵本、くすのき しげのり（2008）『おこだでませんように』小学館、をテキストとし、学生に読み聞かせを行った。読み聞かせの後には子どもが抱く子どもの様々な思いについて解説した。次に、詩的表現の導入として、保育者を目指す学生が書いた子ども時代の回想録、江波 諄子編（2005）『キーウェイデインの回想』新風舎、より、学生が書いた回想録をいくつか紹介した。その後、学生自らの子ども時代を回想し、子ども時代の体験を詩的表現によって言語化するよう教示した。また、言語化の際には、詩の内容、詩の形式については問わないこと、自らの子ども時代の体験にフィットする言葉を選ぶように助言を行った。さらに、詩の解説として、その詩の背景やエピソードも別枠に記述するように教示した。

3. 詩の朗読会と振り返り

学生が作成した詩について、全員の前で発表する形式での朗読会を行った。その後、自らの作詩と朗読会についての振り返りを行い、気づきをワークシートに記述するよう教示した。

4. 倫理的配慮

本研究については、研究の目的を説明し、詩を研究資料として使用すること、使用にあたっては、個人が特定されないことを事前に口頭および文書で説明を行い、学生の手前を得た。

Ⅲ 結果および考察

1. 学生の子ども時代の回想と詩的表現の試み

子ども時代の体験を詩的表現によって描いた学生は、子ども時代の体験の言語化への難しさを感じながらも、それぞれの固有の子ども時代の体験を表現していた。以下では、子ども時代の体験を描いた学生の詩をいくつか紹介していく。

「私のヒーロー」

高いところは怖い
 地面が遠くに見えて落ちるかと思う
 ある日 勇気を出して すべり台に行った
 上ってみると 高くて長くて動けなかった
 後から「早く早く」と聞こえる

 すると 先生が上ってきて抱っこをしてくれた
 一緒に滑った 涙は消えて とても楽しかった
 それ以来 高いところは平気になった

 先生は私にとって憧れのヒーローだ
 いつか先生のようなヒーローに……

高いところは怖い私が、ある日、勇気を出して行ったすべり台。高くて長くて動けない私と「早く早く」と急かされる声。新たな世界を開きたい自分とこれまでの世界に留まりたい自分との境界線に立つ子どもの緊張感が表現されている。そして、この詩の最大の山場は、保育者の登場だろう。学生は、登場した保育者の存在を「ヒーロー」と表現している。窮地に立たされた私を、スーパーマンのごとく救い、さらには抱っこをして一緒にすべり台を滑る。「一緒に滑った 涙は消えて とても楽しかった」、子どもにとって保育者は、新しい世界を開く導き手であり、子どもにとって憧れのヒーローなのだろう。保育者と共に滑ったすべり台はとても楽しく、そして「それ以来、高いところは平気になった」と子どもに新たな世界が開かれている。単にすべり台が滑れるようになっただけではない自己が変容したとも言える体験であろう。子どもにとって保育者という存在がいかに影響力を持っているかということを感じさせられる詩である。

「良いことをしようと思っただけなのに」

ある日、幼稚園のお友達がお庭で落し物を拾った
 それを見た私は、落し物を先生に届けようと思って
 お友達が持っていた落し物を取ろうとした

 すると「やめて」とお友達が大きな声で言った

それに気づいた先生は
「何しているの！」と怒った

私はただ落し物を届けようと思っただけなのに
どうして怒られたのかが
わからなかった

上記の詩「良いことをしようと思っただけなのに」は、先に挙げた詩「私のヒーロー」同様、保育者に対する思いを表現した詩である。しかし、この詩では、「落し物を届けようと思っただけなのに」、「何しているの！」と保育者に怒られ、「どうして怒られたのかがわからなかった」と、納得のできなかった子どもの頃の思いが表現されている。外面的な情報でその場の状況を早合点してしまった保育者と、実際の子どもの行動の意味の相違が詩を通して浮かび上がってくる。

今回、この詩以外にも大人に理解されなかった子ども時代の体験を詩にする学生が多く、朗読会後の振り返りにおいても、「子どもの感性は大人よりも繊細で傷つきやすく、今でも心に残るものであると思った」、「悲しい思い出の方が心に残りやすいのかなと思った」と考察している学生が複数見られた。一面的な物事の理解や先入観が子どもを理解する上での妨げになることを考えさせられる詩である。

「みそ汁」

晩御飯の時間

私はお父さんの熱々のみそ汁をこぼした
お父さんはかなり熱がって

少し不機嫌になった

夜、寝る時間になり

寝室に行くために

どうしてもお父さんの横を通らなければならなかった

私はまた怒られそうで怖かったから

見つからないように

ほふく前進で通った

絶対に気づかれていたと思う
でもお父さんはその日も次の日も何も言わなかった

社会常識や言語的固定概念によって固くされてしまった大人とは違い、子どもの行動は、子どもが意識しない世界がそのまま表現されやすいとされる（津守 1979）。上記の詩「みそ汁」も、みそ汁をこぼしてしまった父親に対し子どもなりに申し訳ないとの思いと「怒られる」という思いが、ほふく前進という姿となって表現されたのだろう。この詩を書いた学生は当時を振り返り、「父親に自分の存在を消すことができたと思っていたが、今となっては、父親の優しさだったのか、特に気にしていなかったのだろうか」と、その日も次の日も何も言わなかった父親の姿について振り返っている。回想を通した父親という存在への新たな出会いと言えるのではないだろうか。

「地面に咲いている花」
いつもみんなに踏まれている
花びらが落ちたり くきが折れたりしている
私はそれを見て悲しくなった
歩く時は踏まないように 気をつけて歩いた
花は踏まれても何も言わない
当たり前のことだけど
きっと花も思っているのだろうと思った

上記の詩「地面に咲いている花」は、踏まれている花を見た時の私について書かれた詩である。一見、この詩は花を客観的に捉えた、人に踏まれる花を思う優しい子どもの姿として読み取ることができるだろう。しかし、読む側の身体感覚を意識しながら再びこの詩を読んでみたい。花びらを踏まないように気をつけて歩くうちに、「きっと花も思っているのだろうと思った」と、私と花はいつしか人間と植物という関係の境界を超えた同質の存在（矢野 2014）となっているのである。このようなことから鑑みてみると、私の思いは人間の価値観として「悲しくなった」のではなく、花と一体になった上でその悲しさが生まれたと捉えることができる。

2. 学生の子ども時代の体験についての回想と詩的表現による言語化の試み・朗読会を通した学びや気づき

ここでは、学生が振り返りシートに記述した学生の子ども時代の体験についての回想と詩的表現による言語化の試み・朗読会を通した学びや気づきについて検討を行う。検討の手続きとして

は、学生が記述した振り返りを分析資料とし記述の類型化を図った。具体的な手順としては、はじめに、記述内容のまとまりごとに文章を切断した。切断データ数は107個であった。次に、切断した該当箇所の意味を表す小見出しのような言葉をつけた。その後、類似した切断データのグループ化を図り、グループの内容を簡潔に表す言葉（サブカテゴリー）をつけた。さらに、グループ化された複数のデータを包括的に説明するため概念化の作業を繰り返し行った（カテゴリー）。その結果をまとめたものが表1である。

表1 子ども時代の体験についての作詩・朗読会を通した学生の気づき

カテゴリー	サブカテゴリー
回想を通した子ども理解	子どもの純粋さ
	子どもの素直さ
	大人が考える以上に複雑な思いを持っている子ども
	子どもの繊細な気持ち
	言語化できない子どもの思い
	自然物や物と一体になれる子ども
	大人とは異なる子どもの捉え方
	子どもにとっての家族の存在の大きさ
「大人」の私に内在する「子ども」の私	今の自分と子ども時代の連続性
	子ども時代はわからなかったが今になってわかること
	言語化を通し蘇る子ども時代の体験
	回想を通し温かな気持ちになる私
	他の学生の子ども時代の体験への共感
保育者になる者としての意識	子どもの目線に立つことの大切さ
	子どもを理解することの難しさ
	今回の体験を将来に活かしたい
	子ども時代の大切さ
	大人の価値観を押し付けない
	子どもに対する言葉の存在の影響力
	人によって異なる様々な子ども時代の体験
	子ども時代の体験を言語化することの難しさ
	子どもの体験を表現する言葉の豊かさ

その結果、学生は子ども時代の回想と詩的表現による言語化を通し、子どもについての理解を深めると共に、大人の自分の中に子ども時代の自分自身が存在していることを意識していた。さらに、保育者を目指す者として意識をも高めていることが考えられた。

(1) 回想を通した子ども理解

授業の振り返りを通し学生は、「知らないことが多いからこそその純粋さや優しさが見えた」、「子どもはいろいろなことを感じて、いろいろなことを考えている」等、子どもの素直さや純粋さなどへの理解を深めると共に、子どもには大人とは異なる物事の捉え方があること、子どもは大人が考える以上に複雑な思いを持って生きている等、これまでの理想やイメージに基づいた子ども理解ではない、自らの子ども時代の体験に基づいたリアルな子ども像へと理解を変容させていることが考えられた。

(2) 「大人」の私に内在する「子ども」の私

「当時のことを今言葉で表すと、改めて悲しくなったり、なんで悲しかったのか、など深くわかることもあった」、「その時に言えなかったことがたくさんあった。あの時こうだったと今になって言葉にするのは恥ずかしいし切ないような気持ちになった。でも、そんな経験があって一歩ずつ成長しているのだと強く思った」等、子ども時代の回想を通し学生は、自分の中に子どもの頃の思いが現在も存在していることに気づくと共に、自らが大人になったことで子ども時代の出来事を理解できるようになったと振り返っていた。また、詩の朗読会を通し学生は、「他の人の詩を聴いて、新たに思い起こされた記憶もあった」、「他の人の発表を聴いて、共感できることが沢山あった」等、他の学生の子どもの時代の体験に共感したり、子ども時代の思いが新たに発掘されたりしていることが確認された。

(3) 保育者になる者としての意識

今回の子ども時代の回想を通し学生は、「先生に聞いてほしかった、伝えなかったというポエムは、今保育者を目指す自分にすごく響いた」、「何年も経った今、こうしてその時のことを思い出して文字や文にできるということは、ものすごく感情が揺れ動いた出来事だったのだと思う。(中略)、子どもたちの気持ちの変化に気づいてあげられる保育者になりたい」等、将来保育者になるものとして子ども時代の体験を学びとして意味づけようとする姿も確認された。また、子どもの頃の体験を言語化することの難しさ、子どもを表現する際の言葉の豊かさにも気づく機会となっていたことが確認された。

おわりに

子ども時代を回想し詩的表現によって言語化する試みは、矢野の言葉を借りるならば、「記憶にもとづいて忠実に過去を再現することではなれば、またノスタルジーという言葉で語られてきたような過去の感傷的な再現なのではなく」、「『他者としての子ども』の『私』との出会い」(矢野 2006: 88)であったと言えるだろう。学生は、子ども時代の体験の回想と詩的表現による言

語化, さらには詩の朗読会を通し, 理想やイメージとしての子どもではないリアルな子どもとしての理解を深め, 子ども理解への視点を変容させていた。

また, 子ども時代の回想を通し学生は, 自らの中に今も子どもの自分が内在していることを意識する機会となっていた。浜口 (2003) は, 「保育者は自分の過去にある『子ども』と繰り返し対話し, また, 保育の中で出会う現実の『子ども』との関わりを通して, 今まだ自分の中に息づいている「子ども性」を自覚しやすい立場にある」とし, 大人になりきれていない「子ども性」と, 社会の中で大人としての役割を担っている「大人性」との間で往復して考える姿勢は, 子どもに希望を持って関わる上で大切であり, 過去の自分の経験が自由に引き出せる身体の開放性が重要であると論じている。実習を経験していない2年生を対象にした試みであったが, 今回, 自らの子ども時代を回想したことは, 今後, 子どもと関わり子どもを理解する立場となる上での必要な試みであったと考える。実際, 学生の振り返りでは, 保育者を目指す者としてどのようにありたいかといった自らの姿勢についても考察していた。

以上の通り, 今回の試みは学生の学びに一定の効果があったものと思われる。しかしながら, 本研究での授業実践は, 筆者が担当する科目での1つの試みであった。今後, 今回の学生の学びが実際の保育現場において, どのように活かされるのか検討する必要があると考える。さらに, 他科目との連携を踏まえた授業研究を行い, 質の高い授業展開および保育者養成を探究していく必要がある。

【文献】

- 江波淳子 (1977) 回顧記述法による幼児理解のアプローチ. 日本保育学会大会研究論文集 (30), 229, 1977
日本保育学会大会準備委員会.
- 江波淳子 (2003) 回顧記述法による幼児理解のアプローチ (2). 日本保育学会大会発表論文集 (56), 662-663,
日本保育学会大会準備委員会.
- 江波淳子 (2005) 『キーウェイディングの回想: 子どもからの60のメッセージ』新風舎.
- 浜口順子 (2003) 子どもの内なる世界の理解『新・保育講座3 幼児理解と保育援助』森上史朗・浜口順子
(編) ミネルヴァ書房.
- 本田和子 (1974) 「保育研究における詩的経験」津守真ほか『人間現象としての保育研究』光生館.
- 金 允貞・岡本かおり・桃枝智子・柳井郁子 (2017) 「保育者養成校初学者における子ども理解: 詩的表現
の試み」「洗足論叢」46, 367-378.
- 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- くすのきしげのり (2008) 『おこだでませんように』小学館.
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
- 津守 真 (1979) 『子ども学のはじまり』フレーベル館.
- 津守 真 (1997) 『保育者の地平』ミネルヴァ書房.
- 矢野智司 (2006) 『意味が躍動する生とは何か: 遊ぶ子どもの人間学』世織書房.
- 矢野智司 (2014) 『幼児教育知の探究13 幼児理解の現象学: メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林.